

Percepção e pedagogia de imagem em contextos africanos: Moçambique (*)

FREDERICO PEREIRA (**)

A situação linguística em Moçambique, tal como noutros países africanos, levou à adopção de uma língua oficial — o português — que não coincide com as línguas maternas.

Põe-se por isso o problema de as crianças enfrentarem um processo de escolarização numa língua que não conhecem, ou conhecem mal, e que é veiculada por docentes que em muitos casos, não a dominam perfeitamente.

Surgiu assim a necessidade de criar um meio de transmissão da língua oficial, o que levou à utilização sistemática de *suportes visuais*, e colocou, por essa via, a *questão de imagem no campo pedagógico*. De facto, à primeira vista devido à ausência de material gráfico, enfrentam as crianças (e os adultos) moçambicanos dificuldades de leitura e interpretação de imagens, dificuldades que uma vez constatadas obrigaram a colocar os problemas: «são as imagens usadas como suportes visuais de aquisição da

língua suficientemente bem elaboradas? São as imagens usadas nos livros didácticos suficientemente “boas”? São as imagens utilizadas como meios de comunicação de massa (campanhas de saúde, por exemplo) as mais adequadas aos seus objectivos?».

Este tipo de questões *não tem resposta uniforme*, e além do mais envolve dimensões tão diferentes como a segregação figura-fundo, a mobilização de efeitos de profundidade, ou/e campo semiótico mais geral no qual qualquer imagem necessariamente se insere. Por isso, qualquer tentativa para dar a questões como as acima enunciadas uma resposta global está viciada à partida, exigindo-se estudos preliminares e bem delimitados sobre os vários aspectos em jogo, nomeadamente quanto à relação com a imagem das populações que não usam grafismo como meio corrente de comunicação.

O facto de se reconhecer que a «percepção pictográfica é construída como uma habilidade funcional especializada cuja importância na educação moderna deriva essencialmente da proliferação de materiais imagéticos na cultura ocidental» (R. Serpell, 1979) exige uma mais adequada compreensão dos processos psicológicos que estão na base da «leitura de imagens», e

(*) Trabalho realizado a partir de um Projecto da UNESCO para Moçambique, em 1986. A equipa coordenadora deste Projecto foi composta por Raquel Delgado Martins, Ivone Niza e Frederico Pereira.

(**) Director do ISPA.

que *não são universais* nem espontaneamente adquiridas na maior parte dos casos.

A situação torna-se mais clara se se reconhecer que as imagens *não são «representações exactas» do seu referente*, mas antes traduzem formas mais ou menos arbitrárias de representar as coisas, ou seja a *representação imagética* corresponde a um *código*, entre outros, essencialmente variável de acordo com o contexto histórico e cultural. Por isso mesmo, qualquer tentativa de enquadrar a «leitura» de imagens por populações africanas em modelos ocidentais parece estar condenada ao fracasso.

Neste sentido, a primeira questão a levantar é a de saber se o sujeito «leitor» de imagens domina ou não o *código* que foi utilizado para a construção do material gráfico.

Por outro lado, o sujeito ao «ler» imagens é chamado a mobilizar processos psicológicos que se constroem também fora da situação «leitura de imagens». Uma segunda questão, portanto, consiste em saber se a actividade perceptiva regular do sujeito lhe facilita ou dificulta a compreensão de índices contidos na imagem, nomeadamente os indicadores de diferenciação figura/fundo ou os índices de profundidade.

A este tipo de variáveis centradas no código e no sujeito, acrescentam-se evidentemente outras, também de particular relevância em contextos pedagógicos, como o nível de familiaridade do sujeito com o *nível de pertinências dos conteúdos imagéticos tendo em conta a situação psicossocial concreta na qual eles são mobilizados*. Finalmente, e porque o indicador mais frequentemente utilizado do nível de compreensão de imagem é — erradamente, aliás — a fala, põe-se a questão de saber se o sujeito domina — ou até que ponto domina — o *código linguístico* no qual deve «traduzir» o que vê. No entanto deve sublinhar-se que é sabido, desde Vigotsky pelo menos, que «ver» é coisa diferente de «dizer o que se vê», e que não se podem fazer

inferências quanto aos processos psicológicos em jogo na actividade perceptiva a partir da produção verbal que tem como estímulo uma imagem. Dado o facto de, além do conhecimento, do código linguístico, também o grau de familiaridade com diversas pistas imagéticas (segregação figura/fundo, profundidade, sequencialização, etc.) depender do *nível de desenvolvimento*, esta é, igualmente uma das variáveis em jogo na análise de imagens.

Infelizmente, estes diversos tipos de variáveis (variáveis centradas no código visual, variáveis centradas na relação sujeito-referente, variáveis centradas no contexto, variáveis centradas no sujeito, variáveis centradas no código linguístico, variáveis centradas no desenvolvimento) ainda não foram exploradas na sua complementaridade, tendo-se dedicado particular atenção à «*leitura da profundidade*», pela razão provável de que esse é um campo em que a operacionalização é mais fácil e à simples «*legibilidade visual da imagem*».

Neste último caso estão os estudos clássicos de Kidd, Forge, Degerowski, e outros, e mais recentemente, observações naturalistas realizadas em Moçambique, e inseridas na acção da alfabetização aí desenvolvida. Estas observações mostram que os sujeitos, têm uma visão parcial dos materiais visuais propostos, centrando-se em detalhes conhecidos e perdendo de vista as restantes partes das imagens. Estas dificuldades aumentam quando se trata de imagens complexas, que representam vários elementos combinados ou justapostos. Um aspecto interessante, a assinalar é a dificuldade em perceber representações parciais (bustos, por exemplo) ou objectos apresentados numa das suas formas menos habituais. (ex.: uma folha de chá). (Relatório sobre Alfabetização, Maputo).

No que respeita à *sequencialização*, observações do mesmo tipo mostraram que «os alfabetizando têm dificuldades em estabelecer a relação entre imagens diferentes por

não reconhecerem neles estados ligeiramente diferentes duma mesma coisa ou (a descrição) de uma acção».

Outros trabalhos, mais específicos (Raquel Delgado Martins, Ivone Niza, Frederico Pereira), realizados com materiais de Moçambique, mostram as mesmas dificuldades na *sequencialização*. A origem destas dificuldades deverá encontrar-se mais no carácter arbitrário da sequencialização gráfica e no efeito diferencial das diversas imagens sobre as estratégias de centração perceptiva, do que em qualquer outra variável...

PERCEPÇÃO DA PROFUNDIDADE

Como se disse, os mais exaustivos estudos sobre percepção de imagens em contextos africanos incidiram sobre *percepção de profundidade*. É um aspecto parcial do problema, mas deve reconhecer-se que tendo normalmente as imagens profundidade, a habilidade para processar índices de profundidade é uma habilidade essencial para a compreensão de «mensagens» visuais — tão essencial quanto a diferenciação figura/fundo. É claro que se pode argumentar que as imagens não têm de introduzir necessariamente a profundidade de acordo com os índices visuais explorados, pela cultura ocidental. Neste caso, no entanto, surgem dois problemas: 1.º, dado o carácter arbitrário das formas de representação pictorial do espaço, outras estratégias indicadoras de profundidade, que não as «ocidentais» poderiam ser usadas. De qualquer forma, é provável que dificuldades idênticas de percepção de profundidade aparecessem, já que nada garante que indicadores de profundidade não «ocidentais» sejam de mais fácil «leitura»; 2.º, em segundo lugar, deve ser tido em conta que as mesmas técnicas de representação do espaço presentes em qualquer imagem construída de acordo com as regras de cultura «ocidental» são aquelas que por razões históricas estão presentes

na elaboração do desenho técnico, por exemplo. (Leplat, 1985). A construção de habilidades visuais mobilizáveis pelo desenvolvimento técnico e industrial é portanto necessária, ficando de lado, excepto no plano da elaboração artística, o recurso a outros cóligos visuais que não aqueles que imperam nas «culturas tecnologicamente mais sofisticadas». A hipótese final de recorrer a processos propriamente africanos de representação visual do espaço parece estar também posta de lado, mais que não seja porque as culturas tradicionais africanas parecem estar mais centradas na elaboração de formas artísticas elas próprias tridimensionais do que em elaborações que recorram a um espaço verdadeiramente bidimensional como suporte representativo de tridimensionalidade.

Resta portanto o facto bruto que é a dificuldade *em ver ou inferir a tridimensionalidade sugerido por indicadores presentes em espaços imagéticos bidimensionais*.

Este tipo de factos tem dado origem a diversos trabalhos experimentais, dos quais os de Hudson se mantêm referências básicas.

Hudson utilizou imagens representando realidades conhecidas em contextos africanos, para evitar problemas adicionais de segregação visual de figuras (um caçador, um antílope, uma montanha, em ponto de vista «natural»; um pássaro, um elefante, uma montanha, em ponto de vista «elevado») (V. Hudson, 1960).

A manipulação experimental das imagens permitiu isolar três índices visuais de profundidade: *dimensão*; *dimensão e perspectiva linear*; *dimensão e sobreposição*; *dimensão e perspectiva linear e sobreposição*.

As questões postas aos sujeitos *procuravam evitar distorções devidas a incompreensões de perguntas*.

1.º — Perguntava-se aos sujeitos o que vêem, em ordem a garantir a boa identifi-

cação dos vários elementos de imagem, ou seja a assegurar que operou adequadamente a segregação figural. (Condição fundamental, frequentemente esquecida).

2.º — Perguntava-se o que *está o homem a fazer*, sendo a resposta condizente com a imagem «a caçar».

3.º — Perguntava-se a «caçar o quê?».

Tecnicamente, estas questões são importantes, pois evitavam questões do tipo: «o que está mais perto?»; «o que está mais longe?» que poderiam induzir confusão entre proximidade em relação ao sujeito observador e proximidade gráfica. E é importante sublinhar isto, porque a tradição científica nesta matéria tem levado a descrições incorrectas das experiências de Hudson (até por autores como G. Jahoda) que possibilitam a crítica infundada de que poderia haver, precisamente, confusão entre proximidade gráfica e proximidade aparente do observador.

As conclusões não parecem oferecer lugar para grandes ambiguidades: quando *só a dimensão está presente* como indicador de profundidade, as respostas dadas pelos sujeitos são sobretudo «bidimensionais» (não há percepção da profundidade); quando a *dimensão e a perspectiva linear* estão presentes, há respostas tridimensionais excepcionalmente, quando a *dimensão e a sobreposição* estão presentes há mais respostas tridimensionais, cuja ocorrência atinge a maior frequência quando os três indicadores estão presentes.

A conclusão geral, após a realização de outros estudos com objectivos idênticos, é a esperada: nas culturas africanas tradicionais existe uma dificuldade em explorar e interpretar índices gráficos da profundidade.

No entanto diga-se também desde já que a questão é mais complexa do que parece à primeira vista, uma vez que não é possível dicotomizar as habilidades visuais dos sujeitos em «*bidimensionais*»/«*tridimensionais*» e é necessário ter em conta o contexto em que essas habilidades são mobilizadas

(por exemplo, o número de respostas «tridimensionais» aumenta quando a resposta é de tipo motor e não verbal, cf. Degnowski, 1971); em segundo lugar, outros problemas derivam de diferenças entre «ver» e «inferir» as tridimensionalidades, problemas fundamentais que Hudson não teve em conta, apesar de as ideias clássicas de Helmholtz (teoria de inferências em percepção espacial) a isso obrigarem.

Antes de abordar estes tópicos, convém discutir algumas das interpretações oferecidas. Uma interpretação especulativa de Dutoit (1966) insere-se no campo da «tese de Sapir-Whorf». Pretende Dutoit explicar as dificuldades no campo da percepção tridimensional de imagens por populações africanas, por *razões linguísticas*. Concretamente, a não-codificabilidade lexical do conceito de profundidade pelas línguas bantu tornaria difícil a elaboração das estratégias cognitivo-visuais de exploração dos índices de profundidade. Estas hipóteses, no entanto, enfrentam duas dificuldades de peso: — em primeiro lugar, não se percebe, nem pelas referências que lhe faz G. Jahoda, nem pelo próprio trabalho de Du Toit, o que entende ele por «léxico de profundidade». Se se trata de noções como, por exemplo, «perto», «longe», «aqui», «ali», etc., a observação é incorrecta, uma vez que, evidentemente, as línguas bantu dispõem de unidades lexicais correspondentes⁽¹⁾.

Se se trata de noções como «primeiro plano», «segundo plano», etc., a observação é irrelevante, porque essas expressões são pertença de linguagem técnica e não da língua comum.

(1) Em Maconde, por exemplo, a «realidade» codificada pelo léxico de profundidade parece ser mais diversificada do que em muitas outras línguas: *kechu* (longe), *pepi* (perto), *pepi e pa* (perto de), *Kuvandika* (estar perto de), *kula, akula*, (ali), *Kako* (ali mesmo), *hawa, hapo, kuni, a kuni* (aqui), *chiluta* (distância, espaço andado).

Em segundo lugar, *é difícil de sustentar que factores linguísticos interfiram em tarefas perceptivas como a exploração de pistas de profundidade*, embora a sua incidência em processos cognitivos *doutro tipo*, seja conhecido. É o caso nomeadamente de *diferenciação categorial*, que em parte se funda no léxico (cf. Levi Strauss, 1962). Não é possível extrapolar deste campo para outros aspectos da actividade perceptiva que nada têm a ver com a língua e são mesmo parcialmente construídos em etapas proverbiais do desenvolvimento.

Como explicar então todos os dados acumulados desde Hudson? A interpretação mais aceitável parece ser aquela que é conhecida como «hipótese ecológica». Seriam as configurações do meio visual tipicamente africano, nomeadamente a ausência relativa de espaços rectangularizados, que explicariam o fraco poder indiciador da profundidade, da perspectiva linear e dos processos de codificação do espaço com elas relacionados. O mesmo facto explicaria a maior sensibilidade de populações africanas tradicionais, quando comparadas com sujeitos de culturas «ocidentais», à ilusão da vertical, e a sua menor sensibilidade à ilusão de *Muller-Lyer* (G. Jahoda, 1966).

A interpretação ecológica, inscrita no terreno mais geral de um modelo transaccionalista de actividade perceptiva, deve no entanto ser modalizado pelo facto de existirem *índices visuais* de distância aparente que não parecem depender da cultura nem do meio visual habitual. É o caso de *elevação*, que codifica um aspecto universal da percepção visual, e da *textura óptica* (esta última revelando-se menos importante comparativamente em «culturas do deserto»).

SEQUÊNCIAS DE IMAGENS

Para além dos processos em jogo na percepção de imagens, já referidos, devem acrescentar-se outros, necessários para tor-

nar possível a compreensão de sequências de imagens. Trata-se, no fundo, no processo mental que consiste em interpretar uma imagem em função das que se lhe seguem ou que a antecedem. Evidentemente, toda a leitura das sequências de imagens envolve processos deste género, mas a complexidade destes últimos depende da própria estrutura interna das sequências. Pode-se falar de *sequências lineares*, *recursivas simples* ou *recursivas múltiplas*, o número de retroacções necessário para interpretação de cada imagem sendo baixo ou nulo no primeiro caso, e muito elevado no último. É evidente que a «legibilidade» das sequências diminui com o número de recursões necessárias para a compreender. Por isso, a utilização de sequências de imagens recursivas múltiplas torna extremamente difícil a sua interpretação adequada, sendo os sujeitos levados a realizar «centrações» não em função de mútua relação de conteúdos, mas em função de variáveis exógenas à sequencialização, e internas a cada imagem, nomeadamente a dimensão em quantidades gráficas de informação *no registo intrafigural*. Claro que a sobrecarga cognitiva das exigências interpretativas — já que a sequência de imagens envolve uma narrativa subjacente — tem como consequências paralelas a degradação da generalidade de actividade cognitiva em campos mais imediatamente perceptuais, como é o caso da segregação figural ou de identificação dos diversos componentes da imagem. A utilização de *sequências recursivas múltiplas* é por isso contraproducente como veículo de transmissão de informação em contextos que não sejam, como é o caso do «ocidental», «hipergráficos».

A situação agrava-se ainda mais, quando a estratégia de elaboração de «contos visuais» não coincide com as estratégias tradicionais de construção das narrativas. Ora *é provável* que as estratégias tradicionais africanas de elaboração de contos seja ela própria linear não recursiva, marcadas pela

linearidade e pela repetição, como parece resultar dos estudos clássicos de Junod sobre os Contos e Contos Rouga (Junod, 1975), e do mais recente trabalho de D. Paulme (1976). Se assim for, a recursividade múltipla não só encontra obstáculos no plano da própria «orientação visual» dos sujeitos, mas também na organização cognitiva para que o universo dos contos (extremamente importantes em culturas africanas tradicionais) predispõe.

Em suma, se considerarmos duma maneira geral o impacto das culturas tradicionais africanas nas estratégias cognitivas dos indivíduos face a materiais imagéticos, verificam-se:

- dificuldades relativas ao processo de segregação figura/fundo;
- dificuldade em perceber visualmente a representação *parcial* de referentes, mesmo que estes sejam familiares;
- dificuldades particulares na percepção tridimensional de estímulos bidimensionais;
- dificuldade na sequencialização de imagens, tanto maiores quanto maior é o número de recursões necessárias para a interpretação.

Qualquer pedagogia de imagem ou qualquer utilização da imagem como suporte de informação parece dever ter estes aspectos em conta, procurando aumentar contrastes que facilitem a segregação figural, diminuir o número de manchas informativas por imagem, utilizar de maneira sistemática e coerente a dimensão, a sobreposição, a perspectiva linear, a elevação e a textura óptica como índices de profundidade, e evitar, nas sequências a necessidade de recursões múltiplas.

No entanto, deve sublinhar-se a necessidade de *estudos sistemáticos sobre o assunto*, sem os quais é impossível utilizar adequadamente a imagem, tanto em contextos pedagógicos, como enquanto veículo de

comunicação. Estes estudos sistemáticos deveriam dizer aliás respeito tanto ao processo de leitura de imagens, como ao processo de produção de imagens pela criança, ou seja, ao desenho.

Este último aspecto do problema — o desenho infantil — é tanto mais interessante, quanto uma observação pouco sistemática de diversas produções infantis parece revelar, em concordância com o que acima se expôs, diversas características próprias, como a proliferação de pontos de vista, havendo por vezes no mesmo desenho 4 pontos de vista que introduzem descoordenações na tentativa de elaborar a perspectiva; a segmentação do espaço gráfico em «fatias», cada uma sendo tratada independentemente, o que introduz manifestações de descoordenação intrafigural; a ausência de uma tendência sistemática para respeitar proporções, cada unidade temática parecendo ser tratada de *per si*.

BIBLIOGRAFIA

- J. B. DEREGOWSKI — The horizontal-vertical illusion and Ecological hypothesis, *J. of Psych.*, 1961, 2.
- Difficulties in Pictorial Depth Perception in Africa, *Br. J. of Psycho.*, 1968, 59.
- Responses Mediating Pictorial Recognition, *Journal of Social Psychology*, 1971, 84.
- Reproduction of Orientation of kohns-type figures: a cross cultural study, *Br. J. Psycho.*, 1972, 63.
- J. B. DEREGOWSKI, G. JAHODA — Efficacy of objects, Pictures and words in a simple learning task, *Int. J. Psych.*, 1975, 10, 1.
- J. B. DEREGOWSKI — In search of a wider Perspective: Cross-Cultural Studies.
- B. DUTOIT — Pictorial Depth Perception and linguistic Relativity, *Psychologia Africana*, 1966, 11.
- HUDSON W. — Pictorial depth perception in sub-cultural groups in Africa, *J. Soc. Psych.*, 1960, 52.
- The study of the problem of pictorial perception among uncultured groups, *Int. J. Psych.*, 1967, 2.

- G. JAHODA — Geometric Illusions and Environment: A study in Ghana, *Br. J. Psych.*, 1966, 57, 1.
- Cross Cultural Use of the Perceptual Maze Test, *Br. J. of Ed. Psych.*, 1969, 39, 1.
- G. JAHODA e B. STACEY — Susceptibility to geometrical illusions according to culture and professional training, *Perception and Psychoph.*, 4, 1970, 3.
- G. JAHODA, H. MEGUSK — Development of Pictorial Depth Perception: Cross Cultural Replication, *Child Dev.*, 1974, 45.
- G. JAHODA, H. MCGURK — Pictorial Perception: a developmental Study, *Br. J. Psych.*, 1974, 65, 1.
- G. JAHODA — La Culture et la Perception Visuelle, in S. Moscovici: *Introduction à la Psychologie Sociale*, 1973, Larousse.
- Reproduction of Kohs-type figures by ghanain children: orientation errors revisited, *Br. J. Psych.*, 1976, 67.
- The influence of Schooling on Adult Recall of Familiar a study in Ghana, *Int. of Psych.*, 1981, 16.
- J. JAHODA, J. B. DEREGOWSKI, E. AMPERRE, N. WILLIAMS — A Pictorial recognition as an unlearned ability: a replication with children from pictorially deprived environments.
- H. A. JUNOD — Cantos e Contos dos Rouga, tradução portuguesa in *Memórias do Instituto de Investigação Científica de Moçambique*, 1975.
- C. LEVI STRAUSS — *La Pensée Sauvage*, 1962, Paris, Plon.
- D. PAULME — *Le Mère Dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*, Gallimard, 1976, Paris.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA/ISPA-CRL

COMEMORAÇÕES

25 ANOS DE ENSINO DE PSICOLOGIA
COLÓQUIOS/MESAS REDONDAS

21 DE OUTUBRO A 13 DE NOVEMBRO 1987

ABERTURA / 21 DE OUTUBRO

ETOLOGIA • 22 / 23 OUTUBRO

V. ALMADA (ISPA) • T. AVELAR (UNIV. LISBOA) • M. CABRAL (ISPA) • M. E. DOS SANTOS (ISPA) • I. FIADREIRO (UNIV. LISBOA) • P. GAMA (UNIV. COIMBRA) • M. LARANJEIRA (UNIV. COIMBRA) • M. MATOS (UNIV. LISBOA) • E. OLIVEIRA (ISPA) • J. ORTA (ISPA) • J. C. GOMES PEDRO (UNIV. LISBOA) • M. PINHEIRO (CENTRO ZOOLOGIA, LISBOA) • A. PIRES (ISPA) • R. SANTOS (UNIV. AÇORES) • L. SOCZKA (UNIV. PORTO) • A. BRACINHA VIEIRA (UNIV. LISBOA) • L. VICENTE (UNIV. LISBOA)

PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES • 26 / 30 OUTUBRO

C. BARRACHO (ISPA) • R. BARROSO (RENAULT) • M. CEITIL (ISPA) • A. FREIRE (CIEESA) • G. GALAMBA (LEVER) • M. JOSÉ GALVÃO (NORMA) • FREITAS GIL (SIND. NACIO. PSICÓLOGOS) • C. JESUINO (ISPA/ISCTE) • A. LOPES (ISPA/ISCTE) • C. MARQUES (ISPA) • V. NOBRE DA COSTA (MECANN ERIKSON HORA) • J. OLIVEIRA (C.P.) • O. GOUVEIA PEREIRA (ISPA/UN. N. LISBOA) • L. RETO (ISPA/ISCTE) • R. RIBEIRO (ISPA/F. AÉREA) • M. SERRÃO (INP) • C. SILVA (CTT) • L. TAVARES (ISPA) • M. TECEDEIRO (LINTAS) TELES VARELA • PARTICIPAÇÃO ESPECIAL DE A. MOLES (UNIV. STRASBOURG) • J. BLISMAN (K. UNIV. BRABANT) • J. C. SPERANDIO (UNIV. DE PARIS V)

PSICOLOGIA CLÍNICA • 2 / 6 NOVEMBRO

C. AGRA (UNIV. PORTO) • J. AZEVEDO E SILVA (S. PORT. PSICAN./ISPA) • G. BARAHONA (C.S. MENTAL IND.) • C. CARVALHO (ISPA) • V. CLÁUDIO (ISPA) • I. EMPIS (C. S. SINTRA/ISPA) • N. FÉLIX DA COSTA (HOSPITAL STA. MARIA) • L. FERNANDES (UNIV. PORTO) • GUILHERME FERREIRA (SOC. PORT. GRUPINALISE/ISPA) • M. FORNELOS (C. S. MENTAL INF.) • LABORINHO LÚCIO (C. E. JUDICIÁRIOS) • I. LEAL (HOSP. CIVIS LISBOA/ISPA) • I. LOURENÇO (ISPA) • M. E. MARQUES (ISPA) • V. MOTA (ISPA/UNIV. PORTO) • J. ORNELAS (ISPA) • J. PEREIRA DA SILVA (ISPA/INST. REINS. SOCIAL) • G. POÇAS (D. G. SERV. PRIS.) • C. QUELHAS (ISPA) • L. RODRIGUES (C. EST. PROF. DROGA) • J. RODRIGUES (GAB. PLAN. COORD. DE COMB. DROGA) • DANIEL SAMPAIO (UNIV. LISBOA/ISPA) • J. SENNFELT (C. S. SINTRÁ) • J. C. TRINÇÃO (ISPA) • PARTICIPAÇÃO ESPECIAL DE C. AMARAL DIAS (S. PORT. PSICAN./UNIV. COIMBRA) • A. COIMBRA DE MATOS (S. PORT. PSICN./UNIV. LISBOA) • A. DOREY (A. F. PSYCHAN/UNIV. PARIS X) • MASUD KHAN (IN ABSENTIA) • SAMI ALI (SOC. PSYCH. PARIS/UNIV. PARIS VII)

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO • 9 / 13 NOVEMBRO

J. AVECA • I. ALMEIDA (ISPA) • M. ALVES MARTINS (ISPA) • L. AMANTE (ISPA) • M. L. BAGINHA (D.O.E.) • A. CANDEIAS (ISPA) • V. M. FERREIRA (D.O.E.) • Z. FIDALGO (ISPA) • T. C. MALHEIRO (D.O.E.) • I. MATTA (ISPA) • P. MATTA (UNIV. NOVA LISBOA) • J. MONTEIRO • L. MORGADO (ISPA) • I. NIZA (ISPA) • A. NÓVOA (UNIV. LISBOA) • C. NUNES (ISPA) • I. PEDRO (ISPA) • F. PEREIRA (ISPA) • L. PIMENTA (ISPA) • J. PINTO (ISPA/SE SETÚBAL) • A. PIRES (ISPA) • I. PORTUGAL (MAG. PRIM. BEJA) • A. QUINTAS MENDES (ISPA) • J. SOARES (SOIP. A-DA-BEJA) • PARTICIPAÇÃO ESPECIAL DE M. FAYOL (LAB. PSYCH. DIJON) • M. GILLY (UNIV. DE PROVENÇE) • M. KALMAR (UNIV. BUDAPESTE) • A.-N. PERRET-CLERMONT (UN. DE NEUCHÂTEL) • M. PIOLAT (UNIV. PROVENÇE)